



# AARDRIJKSKUNDE ZOEKT (EN VINDT?) RICHTING

*"In een tijd van gemakkelijk en snel verkeer, met reisgelegenheid zowel voor arbeiders als voor fabrieksleiders, voor kinderen als voor volwassenen, is aanvankelijke aardrijkskundige kennis voor eenieder meer dan ooit geboden. Ze stelt in staat het dorp of de stad, waar we verblijven, het gewest, wat we bewonen, ons eigen land, alle streken van de wereld in hun objectieve werkelijkheid te begrijpen."*

**Op een ietwat oubollige woordkeuze na, kan bovenstaand fragment zo uit een hedendaags handboek aardrijkskunde komen. Niets is minder waar: de tekst komt uit een leerboek aardrijkskunde uit 1956. Het handboek haalt wel gekende argumenten uit de kast om aan te geven dat aardrijkskunde 'meer dan ooit' van belang is. Denken we daar, een halve eeuw later, nog steeds zo over? En, hoe ziet dat aardrijkskundeonderwijs er vandaag dan uit?**

Zowel in Nederland als in Vlaanderen hoort aardrijkskunde vanaf het basisonderwijs tot aan het einde van het secundair onderwijs nog steeds zo goed als standaard tot het onderwijspakket – van wereldoriëntatie of zaakvakken tot aardrijkskunde of geografie. De positie en inhoud van aardrijkskunde zijn de voorbije decennia in beide regio's echter grondig veranderd. In Nederland is er sinds een aantal jaren en onder andere dankzij het lobbywerk van de vakvereniging KNAG (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap) een hernieuwde interesse voor aardrijkskunde. Ook het belang van aardrijkskunde wordt breder ingeschat dan louter het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt.

In Vlaanderen lijkt aardrijkskunde echter aan een omgekeerde beweging bezig: hoewel toepassingen zoals GIS erkend worden,

wordt het belang van aardrijkskunde minder hoog ingeschat dan bij de Noorderburen. Zo stond het vak aardrijkskunde laatst nog onder druk bij de technische richtingen, toen werd voorgesteld om aardrijkskunde toe te voegen aan het vak natuurwetenschappen, dat vandaag reeds een samengaan van fysica, chemie en biologie is. Waar men in Nederland lijkt uit te gaan van een maatschappelijke, pedagogische en/of didactische relevantie en meerwaarde van aardrijkskunde, lijkt men in Vlaanderen meer uit te gaan van gedeelde concepten binnen de natuurwetenschappen. Hier is aardrijkskunde eerder een multidisciplinair vak, dat vooral samenwerkt met vakken als fysica, biologie en chemie. In Nederland is het dan weer ondenkbaar dat aardrijkskunde en geschiedenis niet zouden samenwerken.



<https://pixabay.com> Foto: Mojpe

Twee visies die elkaar in de kern lijken tegen te spreken, maar die wel belangrijke gevolgen hebben voor de investeringen en het zichtbaar maken van aardrijkskunde in curricula van onderwijsinstellingen. Want, als we de Vlaamse redenering volgen: waarom zou je investeren in een vak dat op zichzelf niet direct een meerwaarde lijkt te geven in de algemene vorming en opleiding van leerlingen? Is aardrijkskunde, vanuit haar beschrijvende traditie uit de eerste helft van de 20ste eeuw, niet een achterhaald vak? Weegt haar belang wel op tegen dat van moderne talen in een globaliserende wereld of het ontwikkelen van computervaardigheden in een technologische wereld? Heeft geo-onderwijs eigenlijk nog wel een functie, een meerwaarde die verder gaat dan het belang voor de arbeidsmarkt? Indien ja, waaruit bestaat die?

## Vandaag staat geo-onderwijs in bepaalde onderwijssystemen onder druk

### Paradox van aardrijkskunde

Dit brengt ons bij een interessante paradox. Want, als ruimtelijke wetenschapper lijkt het 'nut' van aardrijkskunde zo vanzelfsprekend dat het omschrijven ervan voelt als een open deur intrappen. Bovendien lijken thema's die als inherent 'aardrijkskundig'

beschouwd worden – denk maar aan migratiestromen of de opwarming van de aarde – juist aan relevantie en urgentie te winnen. Het is een veel gehoord mantra bij geografen en andere ruimtelijke wetenschappers: geo-onderwijs is nu 'meer dan ooit' nodig om de wereld rondom ons te begrijpen. Toch staat geo-onderwijs vandaag in bepaalde onderwijssystemen onder druk: bij beleidsmakers, maar evengoed bij leerlingen, ouders, leerkrachten uit andere disciplines, directies... Als je als leerling in het laatste jaar in Vlaanderen zegt dat je graag geografie wilt gaan studeren, dan schudden sommige leerkrachten wel eens meewarig het hoofd. "Echt? Ben je zeker? En waarom niet handelswetenschappen? Of talen? Of informatica? Is dat vandaag niet veel nuttiger?"

Eerder dan een pleidooi te houden waarom geo-onderwijs nu eens écht relevant is, willen we in dit themanummer op zoek gaan naar de achterliggende processen en oorzaken voor deze eigenaardige paradox. Wat heeft geleid tot de huidige positie van geo-onderwijs in Vlaanderen en Nederland? Hoe zit dit in onze buurlanden? En, kwam geo-onderwijs in het verleden ook wel eens onder druk te staan of is dit toch een recent fenomeen?

### Aardrijkskunde als maatschappelijk product

Als we even terugblikken op de ontwikkeling van aardrijkskunde, dan zien we duidelijk dat het een vak in beweging is geweest. Dat is ook logisch: aardrijkskunde wil de maatschappij en de interactie met haar natuurlijke omgeving begrijpen, maar het vak is evengoed een product van diezelfde maatschappij. Zoals de verschillende bijdragen in dit themanummer zullen aantonen, is geo-onderwijs altijd sterk vervlochten geweest met de historische, politieke en economische context, zowel naar didactiek als naar inhouden toe.

Tot ruwweg voor de jaren 1960 was aardrijkskunde gericht op het vergaren van 'feiten' en beschrijven van gebieden. Uiteraard hield dit ook sterk verband met de rol die aardrijkskunde lang in de maatschappij heeft gespeeld: in Nederland werd aardrijkskunde vanaf 1857 op school ingericht met het oog op het versterken van nationale eenheid en het drijven van handel met andere regio's (met een belangrijke invloed van de scheepvaart). In België groeide aardrijkskunde in de schoot van de aardrijkskundige genootschappen van Antwerpen en Brussel, die ook nauw verbonden waren met het koloniale en militaire apparaat. Vanaf midden de jaren 1960 en 1970 begon de feitenkennis in het onderwijs plaats te maken voor begripsmatige kennis: het denken in thema's en concepten die op meerdere gebieden van toepassing zijn. Op die manier werd bijvoorbeeld ontwikkeling in het Globale Zuid gekaderd in functie van handelsrelaties, maar ook de economie kwam door de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal en haar opvolgers prominenter in beeld.

Deze meer thematische aanpak werd in aardrijkskunde verder gezet in de jaren 1980 en 1990. Vanaf die periode zien we ook in het bredere onderwijs een discussie opkomen: het kennis-versus-vaardighedendebat. In westerse landen heeft de verschuiving naar een kenniseconomie ook een effect op beleidsbeslissingen in het onderwijs. In een globaliserende markt, met mobiele werkkrachten en snelle technologische vernieuwingen, zo stelt men, zetten we beter in op het leren van vaardigheden dan op kennis. Onder impuls van organisaties als de OESO, die met de PISA-testen schoolprestaties van leerlingen uit verschillende landen vergelijkt, werden vaardigheden als 21ste eeuwse 'skills' in de verf gezet en boven kennis gewaardeerd. Het internet en andere nieuwe technologieën hebben deze discussie bovendien nog aangescherpt en levendig gehouden. Als alle informatie toch binnen handbereik is, waarom dan tijd verspillen aan feitelijke kennis? Recent zien we echter een tegenbeweging: de inzet op vaardigheden wordt meer en meer ter discussie gesteld, ook door de OESO, en opnieuw groeit het belang van de vraag 'wat' we leren. Het is een discussie die de drie bijdragen uit Nederland, Vlaanderen en Engeland ook aanraken.

Zo stellen Hans van Ginkel en Rob van der Vaart met betrekking

tot het Nederlandse onderwijs dat aardrijkskunde haar vakinhoud duidelijker moet profileren. Nieuwe vakken, zoals 'milieu-educatie', dreigen beetjes af te knabbelen van 'traditionele vakken' als aardrijkskunde en scheikunde. En dat terwijl het veel efficiënter is om op aardrijkskunde in zetten als het vak waarin verschillende disciplines worden samengebracht, een synthesevak zoals het steeds geweest is. Bovendien stellen zij dat vaardigheden niet zonder kennis kunnen: kennis biedt het raamwerk voor begrip van de wereld, de broodnodige achtergrond om zinvolle vragen te stellen. Luc Zwartjes sluit zich in zijn bijdrage over het Vlaamse geo-onderwijs hierbij impliciet aan: kennis en vaardigheden moeten samen gaan, willen we de huidige wereldproblemen kunnen begrijpen en verklaren. Het debat woedt ook buiten de grenzen van het Nederlandse taalgebied: ook David Lambert stelt dat de nadruk op vaardigheden in Engeland te ver is doorgeslagen. Volgens Lambert betekende de focus op 21ste eeuwse vaardigheden een uitholling van de specifieke inhoud van vakken. Scholen vermijden hierdoor juist de primaire vraag in het onderwijs: wat zullen we aanleren? Het is een centraal punt in het manifest van de Engelse leerkrachtenorganisatie: om aardrijkskunde opnieuw op de kaart te zetten moeten we de unieke 'krachtige kennis' die het vak biedt fundamenteel herwaarderen.

Hoewel aardrijkskunde dus sterk veranderd is, blijven deze ontwikkelingen tot op vandaag doorleven. De beschrijvende nadruk verankerde bijvoorbeeld het beeld dat aardrijkskunde draait om het uit het hoofd leren van hoofdsteden en rivieren. Hoewel deze benadering stelselmatig naar de achtergrond is verdwenen, blijft het een hardnekkig idee dat aardrijkskunde een 'weetjesvak' is. Meer en meer wordt er echter ook verwezen naar het maatschappelijk belang en het kritische potentieel van die 'krachtige kennis'. Hierdoor is in de loop der jaren een ander debat ontstaan: gaat aardrijkskunde om burgerschap of om basisvragen?

#### **Burgerschap of basisvragen?**

Een belangrijke discussie vraagt of aardrijkskunde nu over burgerschap of basisvragen gaat. Voor de ene gaat geo-onderwijs over het stellen en kunnen beantwoorden van basisvragen – noem het een soort 'ingekleurde wereldkaart'. Het is die broodnodige kennis waar Hans van Ginkel en Rob van der Vaart over spreken: een globaal idee hebben over hoe de wereld in elkaar steekt en van daaruit vragen kunnen stellen die je in staat stellen de wereld te begrijpen. Voor anderen gaat geo-onderwijs echter meer en meer over globaal burgerschap. Kort door de bocht: doordat we meer en meer kunnen weten over de wereld, hebben we ook een grotere verantwoordelijkheid over die wereld. Het is dan aan geo-onderwijs om de leerlingen van vandaag en burgers van morgen in staat te stellen die verantwoordelijkheid op te nemen.

In de Vrije Ruimte gaat Chris Kesteloot hier op in en geeft hij

zijn visie over waarom aardrijkskunde moeite heeft (gehad) om leerlingen maatschappijrelevante en emanciperende kennis bij te brengen, hoewel dit toch noodzakelijk is. Eén van de pijnpunten is volgens hem een gebrek aan interactie tussen schoolaardrijkskunde en academische geografie. Kesteloot verwijst hierbij naar eerdere pogingen van de academische geografie om samen met leerkrachten aan maatschappelijk relevante geografie te werken. Zo stelde de Werkgroep Mort-Subite in 1981 dat ondanks de doelstelling van aardrijkskundeonderwijs om van leerlingen 'wereldburgers' te maken, de lessen in praktijk ongelijke machtsrelaties tussen socio-economische klassen reproduceerden. En dat terwijl er in de academische geografie juist een sterke nadruk werd gelegd op maatschappijkritisch onderzoek. Volgens Kesteloot heeft aardrijkskundeonderwijs nog steeds moeite om die 'brug' met ontwikkelingen in academische geografie te leggen. De zorgen van Kesteloot omtrent deze wetenschappelijke wisselwerking zijn echter niet beperkt tot Vlaanderen: ook David Lambert ziet dit als één van de uitdagingen voor Engelse aardrijkskunde om zich als 'krachtige kennis' op de kaart te kunnen zetten.

Hoewel beide visies – burgerschap versus basisvragen – elkaar niet noodzakelijk hoeven uit te sluiten, maakt het toch dat er andere accenten worden gelegd en er daardoor niet altijd een eenduidige boodschap wordt uitgedragen. Dit hoeft inhoudelijk zeker geen probleem te zijn, maar het kan wel deels verklaren waarom aardrijkskunde over de eigen grenzen heen niet unaniem als 'relevant' erkend wordt.

## *Het blijft een hardnekkig idee dat aardrijkskunde een 'weetjesvak' is*

#### **Vernieuwende vakdidactiek**

De verschillende debatten over geo-onderwijs hebben logischerwijze een impact op hoe aardrijkskunde in de praktijk wordt omgezet. Twee sporen zijn hierbij belangrijk. Er is vakdidactiek en er zijn de onderwijsinstellingen. En op vlak van vakdidactiek lijkt er wel degelijk beweging te zijn. Zo verwijzen twee artikels, die van Marjolein Cox en An Steegen enerzijds, en Tine Béneker en collega's anderzijds, naar de mogelijkheid van de vernieuwende didactieken om het kritisch denken van leerlingen aan te wakkeren. Cox en Steegen wijzen erop dat domeinoverschrijvende vraagstukken inherent zijn aan aardrijkskunde. In de praktijk blijkt het echter vaak moeilijk om leerlingen greep te laten krijgen op complexe problemen, zoals voedselproductie. Methodes die systeemdenken bevorderen kunnen hier verandering in brengen. Door leerlingen op een gestructureerde manier actief te laten werken rond complexe problemen, bewijst aardrijkskunde dat het geen 'catalogus van weetjes' is, zoals de Werkgroep Mort-Subite had gesteld, maar een kritisch denkkader dat toelaat structurele relaties te zien.

In de tweede bijdrage over vakdidactiek stellen Tine Béneker, Vera Cortenraede, Hans Palings en Iris Pauw dat aardrijkskunde toekomstgericht denken kan bevorderen. Waarom is toekomstdenken relevant in het onderwijs? Volgens de auteurs zorgt het openstellen van de toekomst en reflecteren over wenselijkheid van verschillende scenario's ervoor dat leerlingen op een diepgaandere manier over de realiteit leren nadenken. Aardrijkskunde levert hiervoor een uitzonderlijke combinatie aan disciplinaire kennis en vaardigheden, aangezien toekomst vaak inherent een rol speelt in aardrijkskundige vraagstukken. Tegelijk bestrijdt deze persoonlijke en betrokken manier van onderwijs het idee dat aardrijkskunde om pure reproductie van feiten draait.

Foto: DariuszSankowski



## Onderwijsinstellingen

Kan deze vernieuwde vakdidactiek voor een frisse wind in het aardrijkskundelandschap zorgen? Verandering in de klas blijkt zich niet altijd even gemakkelijk structureel verder te zetten. Andere zaken spelen immers ook een rol: eindtermen, leerplannen en handboeken bijvoorbeeld, maar ook de dialoog met ontwikkelingen op academisch niveau. Dirk Vanderhallen beschrijft in zijn bijdrage hoe het opstellen van leerplannen in Vlaanderen vaak een black-box blijft. Maar het zijn die plannen, geschreven door een commissie van leerkrachten en academici, elk met hun eigen ervaring en voorkeuren, die de klaspraktijk sturen. Bovendien dienen deze leerplannen als basis voor de handboeken, die eveneens een belangrijke sturende factor zijn voor het lesgebeuren. Ze vormen daardoor een bijkomende 'filter' in de omzetting van de doelstellingen van aardrijkskunde in praktijk, waarbij keuzes gemaakt worden in de veelheid aan fysieke en sociaaleconomische onderwerpen. Het is dus niet alleen de leerkracht die kiest welke leerstof wordt aangeboden, de voorkeuren van de auteurs van handboeken (en hun al dan niet academische achtergrond) wordt weerspiegeld in de aangeboden thema's en case studies.

## Op vlak van vakdidactiek lijkt er wel degelijk beweging

Dat handboeken een belangrijke rol spelen in de vorming van leerlingen werd reeds eerder in het AGORA themanummer Jeugd (2007) aangehaald door Nick Schuermans. In zijn bijdrage stelt Schuermans dat handboeken aardrijkskunde een impact kunnen hebben op het wereldbeeld en de kritische houding van jongeren. En dit blijkt niet altijd onproblematisch: terwijl sommige handboeken van de vroege 20ste eeuw tot midden jaren 1960 nog een ronduit racistische onderton hadden in de sociaalgeografische thema's, legde de aanpak vanaf de jaren 1990 eerder de nadruk op culturele verschillen tussen bevolkingsgroepen, zoals taal en religie. Het risico bestaat dat de handboeken op die manier een ethnocentrische blik bij Vlaamse jongeren bestendigen. En dat terwijl aardrijkskunde juist de mogelijkheid biedt om barrières neer te halen en leerlingen bewust te maken van aangeleerde vooroordelen. Dit toont opnieuw hoe vervlochten aardrijkskunde is met de maatschappij: geo-onderwijs is een product van de maatschappij maar bepaalt ook mee hoe er naar diezelfde maatschappij wordt gekeken.

Ook beleidsbeslissingen en onderwijsinstellingen bepalen mee de toekomst van het geo-onderwijs, zo stelt Luc Zwartjes. In Vlaanderen studeren weinig geografen af, waardoor er minder leerkrachten aardrijkskunde met een geografieopleiding zijn, en bijgevolg ook minder leerlingen warm lijken te lopen om een geografie-opleiding te volgen. Voeg je daarbij de weinig beschikbare middelen (naar lessen of financiële ondersteuning voor bijvoorbeeld excursies), dan hoeft het niet te verwonderen dat geo-onderwijs het momenteel moeilijk heeft in Vlaanderen. Zorgt dit ervoor dat aardrijkskunde nog vaak onbekend, en bijgevolg ook onbemind is? De Vlaamse leerkrachtenorganisatie wilt hier actief het tij keren en werkt aan een manifest om beleidsmakers van het belang van aardrijkskunde als basisvorming te overtuigen.

## Voer voor discussie

Zoals eerder aangehaald heeft dit themanummer niet de bedoeling om de heersende debatten in de ene of andere richting te sturen. Wel willen we de positie van geo-onderwijs in verschillende landen en doorheen de jaren beter begrijpen en de processen die erachter schuilgaan blootleggen. Want, zo lijkt het verschil tussen Nederland

en Vlaanderen dan misschien wel groot, toch hoeft het dat niet perse te zijn. Hoewel de discussie over de relevantie en toekomst van geo-onderwijs op dit moment in Vlaanderen wordt gevoerd, was dit ook in een niet zo ver verleden in Nederland het geval. Zo vond de Nederlandse Minister van Onderwijs Plasterk aardrijkskunde in 2008 een stuk minder belangrijk dan geschiedenis, wat volgens hem toch veel meer gaat over het begrijpen en verklaren van de wereld dan die topografische aardrijkskundelessen. En waar Nederland die brede arbeidsmarkt voor geografen heeft, blijken Vlaamse geografen in soortgelijke sectoren terecht te komen. Het grootste verschil op de arbeidsmarkt is misschien nog wel dat er in de Nederlandse vacatures ook specifiek naar een geograaf wordt gevraagd, terwijl dit in Vlaanderen niet per se het geval is.

Bovendien heeft een grondig debat over geo-onderwijs in Vlaanderen misschien wel tot gevolg dat alle betrokkenen in het veld met elkaar in contact komen en samen een toekomst voor aardrijkskunde uitdenken. Er is alvast heel wat aan het bewegen: in de opvolging van de discussie over de toekomst van aardrijkskunde op de Belgische geografendagen werd een werkgroep opgericht die concrete aanbevelingen voor de overheid wilt uitzetten en de invulling van de eindtermen beïnvloeden. Deze werkgroep, die Vlaamse en Waalse leerkrachten samenbrengt, zal in de komende maanden opnieuw samenkomen om concrete voorstellen te formuleren. We hopen dat deze artikelen alvast een bijdrage kunnen leveren tot deze discussie, in Vlaanderen, maar ook in andere landen waar aardrijkskunde in het oog van de hervorming ligt, zoals Nederland en het Verenigd Koninkrijk.

## Literatuurselectie

- Lefevre M. A. & C. Petit (1956) *Beginselen van de algemene aardrijkskunde: fysische, biologische, menskundige*. Brussel: De procure.
- Kesteloot, C. & Saey, P. (1981) *De geografie is geen neutrale wetenschap. Of de maatschappelijke rol van de geografie in onderwijs en onderzoek*, *De Aardrijkskunde*, 5, 4, pp. 439-457.
- Robertson, S. L. (2005) *Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems*. *Comparative Education* 41, pp. 151-170.
- Schee, J. Van der (2009) *Aardrijkskunde wat is dat voor een vak?* In: G. van den Berg (Ed.) *Vakdidactiek handboek aardrijkskunde*. Amsterdam: ILO.
- Schuermans, N. (2007). *Leggen handboeken aardrijkskunde een racistisch en ethnocentrisch wereldbeeld op?* *De Aardrijkskunde* 31, pp. 3-18.
- Schuermans, N. (2007). *Handboeken aardrijkskunde en anti-stedelijkheid*. *Agora* 23, pp 22-24.

**Laura Deruytter (Laura.Deruytter@gmail.com) is MSc Geografie (UGent), redacteur van AGORA en onderzoeker bij FairFin vzw. Valerie De Craene (Valerie.Decraene@ees.kuleuven.be) is assistent Geografie bij de afdeling Geografie en Toerisme aan KU Leuven en tevens redacteur van AGORA. Marjolein Cox (Marjolein.Cox@kuleuven.be) is doctoraatsstudente bij de afdeling Geografie en Toerisme aan KU Leuven.**